

### Interreligiöses und interkulturelles Lernen: notwendige Bezüge und notwendige Unterscheidungen

Willems, Joachim

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Willems, J. (2009). Interreligiöses und interkulturelles Lernen: notwendige Bezüge und notwendige Unterscheidungen. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 8(9), 23-44. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-454415>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

## Inhalt

I Jahrgang 8 | Ausgabe 9 |

[www.interculture-journal.com](http://www.interculture-journal.com)

Sofie Olbers  
*Austausch mit Anderem*

Joachim Willems  
*Interreligiöses und  
interkulturelles Lernen*

Karina Schlingensiepen/  
Kati Trempler/Tobias Ringeisen  
*Die kontextspezifische Erfassung  
kultureller Profile nach Hofstede*

Daniel H. Scheible  
*Interkulturelles Training für  
internationale Führungskräfte*

Margret Steixner  
*„Fine-tuning“ durch  
interkulturelles Coaching*

Michael Poerner  
*China-Knigge für deutsche  
Geschäftsleute?*

Susanne Wiegner/  
Stefanie Rathje  
*Interkulturelles Consulting zwischen  
Wunsch und Wirklichkeit*

## Interkulturalität als Gegenstand in Lehre, Training, Coaching und Consulting



Herausgeber:  
Jürgen Bolten  
Stefanie Rathje

**2009**

## **Interreligiöses und interkulturelles Lernen – notwendige Bezüge und notwendige Unterscheidungen**

Joachim Willems

Dr. theol. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

### **Abstract**

In the last decades, the European societies became more and more multifaceted both culturally and religiously. Intercultural and interreligious education studies were developed simultaneously to help to accommodate religious and cultural plurality. Surprisingly, the discussions about interreligious learning normally do not refer to the discussions about intercultural learning, and vice versa.

In this article religion and culture are defined as interweaved and felted with each other. As a consequence, interreligious learning and intercultural learning are dependent on each other. The author proposes to define a common goal of interreligious and intercultural learning: to learn how to deal with other world views. To reach this goal, interreligious and intercultural learning are reliant on each other, but must be distinguished as well.

### **1. Eine Quelle – zwei Flüsse?**

Interreligiöse und interkulturelle Pädagogik erscheinen zuweilen wie zwei Flüsse, deren Diskurse in eigenen Flussbetten fließen, ohne dass sich die Wasser mischen würden. Die gängige Literatur einer interreligiös interessierten Religionspädagogik bezieht sich nicht oder kaum auf die Arbeiten zur interkulturellen Pädagogik,<sup>1</sup> und die interkulturelle Pädagogik vernachlässigt religiöse und interreligiöse Fragen ebenfalls (nahezu) vollständig.<sup>2</sup> Dies überrascht, wenn man den Lauf der beiden Flüsse sozusagen zurückverfolgt und sich anschaut, welches die Auslöser für die Entstehung bzw. das Aufblühen von interreligiöser und interkultureller Pädagogik in den letzten Jahrzehnten waren. Denn in beiden Fällen handelt es sich um Reaktionen auf gesellschaftliche Pluralisierungen: Im Blick sind die ethnisch-kulturell-religiösen Pluralisierungen durch die verstärkte Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren, später dann die zunehmende Globalisierung.<sup>3</sup>

In beiden Fällen wird Pluralität als Problem oder zumindest als Herausforderung wahrgenommen. Seit den 1960er Jahren entwickelte sich als frühe Form der interkulturellen Pädagogik eine „Ausländerpädagogik“, die sich kompensatorische Erziehung und Assimilation der ‚Ausländerkinder‘ zum Ziel setzte, zugleich aber mit dem Angebot eines muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts versuchte, die ‚Ausländer‘ fähig zur Rückkehr in ihre ‚Heimatländer‘ bleiben bzw. werden zu lassen (vgl. Nieke 1986:462-463, Roth 2002:43).

Auch in der interreligiösen Pädagogik gilt Pluralität als Herausforderung in Folge der Migrationsbewegungen seit den 1950er Jahren. Dies zeigt sich deutlich im Vorwort des Bu-

ches „Interreligiöses Lernen“ von Stephan Leimgruber, der zum Eingang schreibt: „Die vorliegende Schrift versteht sich als religionspädagogische Antwort auf die dringliche Herausforderung durch die neue gesellschaftliche Situation der Multikulturalität und des gefährdeten Zusammenlebens verschiedener Religionen auf engem Raum.“ (Leimgruber 1995:9).<sup>4</sup>

In der Praxis zeigt sich, dass die zu bearbeitenden Probleme oft interkulturell und interreligiös zugleich interpretierbar sind. Dies zeigt sich exemplarisch an der Einführung eines verpflichtenden Schulfaches Ethik in Berlin. Der unmittelbare Auslöser, der die entsprechenden politischen Energien auf das Thema lenkte, war der ‚Ehrenmord‘ an Hatun Sürücü durch ihren Bruder im Februar 2005 – der offenbar als zwar extremer, aber dennoch symptomatischer Ausdruck der Probleme einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft gesehen wurde.<sup>5</sup>

Im Folgenden sollen Überlegungen dazu angestellt werden, was sich für Konsequenzen daraus ergeben bzw. ergeben sollten, dass sich interreligiöse und interkulturelle Pädagogik zwar auf dieselbe gesellschaftliche Situation beziehen, aber es kaum zum Austausch zwischen ihnen kommt. Zu diesem Zwecke ist zunächst das Verhältnis von Kultur und Religion bzw. Interkulturalität und Interreligiosität zu klären.

## 2. Religion und Kultur: verwoben und verfilzt

Die theoretische Literatur zum Thema Religion ist ähnlich unüberschaubar wie diejenige zum Thema Kultur oder zum Verhältnis beider. Beide Begriffe sind schillernd und werden in unterschiedlichen Disziplinen und von unterschiedlichen Wissenschaftlern so verwendet, dass teilweise wenig Übereinstimmung in den Definitionen vorzuliegen scheint. Die folgenden Überlegungen orientieren sich an einer konstruktivistischen Theorie des Interkulturellen und Interreligiösen (vgl. Willems 2008).

Im Blick auf *Kultur* besteht in den gegenwärtigen Kulturwissenschaften ein weitgehender Konsens darin, Kultur als eine anthropologische Universalie zu sehen bzw., in Überwindung der statischen Gegenüberstellung von Kultur und Natur, als „ein Attribut der menschlichen Natur“ (Straub 2004:580). Kulturen als symbolische Ordnungen und „kollektive handlungskonstituierende Sinnsysteme“ (Straub 2004:580) entstehen als Folge menschlichen Handelns. Zugleich beeinflussen sie dieses: Kultur ist demnach auch ein Rahmen oder Feld menschlichen Handelns. Insofern ist Kultur „ein struktureller Komplex möglicher Bestimmungsgründe von Handlungen“ und stellt den Menschen „Ordnungsformen und Deutungs-

muster für die kognitive und rationale, emotionale und affektive Identifikation, Evaluation und Strukturierung von Gegebenheiten und Geschehnissen in der Welt sowie Prinzipien und Paradigmen der Handlungsorientierung und Lebensführung“ bereit (Straub 2004:581).

Einig sind sich die gegenwärtigen Kulturtheorien weitgehend darin, Kultur als etwas Dynamisches zu verstehen. Da die „Ordnungsformen und Deutungsmuster“ (Straub 2004:581) Produkte menschlichen Handelns sind, sind sie veränderbar und verändern sich beständig. Schon deshalb kann man nicht von ‚der‘ Kultur eines Volkes, einer Religionsgemeinschaft oder einer anderen Gruppe sprechen. Hinzu kommt ein weiteres: In der Regel haben Menschen Anteil an verschiedenen Kulturen, da die Gruppen von Menschen, die einen Bezug auf die erwähnten „Ordnungsformen und Deutungsmuster“ teilen und somit einer Kultur angehören, verschieden definiert sein können und sich in ihrer Reichweite und Exklusivität unterscheiden (vgl. Hansen 2003). Denn der Begriff Kultur bezieht sich, auch dies ist weitgehender Konsens, nicht (oder zumindest nicht nur) auf geschichtlich wirkungsmächtige Kulturen (= ‚Hochkulturen‘, ‚Nationalkulturen‘), sondern allgemein „auf die verbindende Kraft von *partialen*, *regionalen* oder *lokalen*, also auch *flüchtigeren* kulturellen oder subkulturellen Lebenszusammenhängen“ (Straub 2004:582). Das bedeutet, dass partielle Kulturen mehrere Gesellschaften übergreifen können (so verbindet Punks in verschiedenen Ländern ihre spezifische Punk-Subkultur, zugleich unterscheiden sie sich voneinander nicht nur aufgrund individueller Merkmale der einzelnen Personen, sondern auch, weil sie aufgrund unterschiedlicher ‚nicht-punk-kultureller‘ Sozialisationen an verschiedenen Kulturen partizipieren).<sup>6</sup> Demnach partizipieren einzelne Personen also in der Regel gleichzeitig an mehreren Kulturen oder Subkulturen. Außerdem ist von binnenkulturellen Differenzierungen („Kulturen in einer Kultur“) auszugehen (Straub 2004:581-582, wörtliche Zitate: 582).

Aus all dem wird ersichtlich, daß die Rede von deutlich eingrenzbaaren und voneinander abgrenzbaren Kulturen oder Kulturkreisen (vgl. z.B. Huntington 1996) zu relativieren und zu differenzieren ist. Die gegenwärtigen Kulturwissenschaften gehen stattdessen von einer „Deontologisierung, Deessentialisierung oder Desubstantialisierung des Kulturbegriffs“ (Straub 2004:584) aus und reflektieren mit, dass jede Kulturbeschreibung von einem kulturell kontingenten Standpunkt aus geschieht. Das bedeutet, dass kulturelle Wirklichkeiten nur im Vergleich mit anderen kulturellen Wirklichkeiten, also relational und immer nur vorläufig und flexibel, bestimmt werden können. Kultur ist somit, auch und besonders in wis-

senschaftlichen Kontexten, ein „diskursiv ausgehandeltes Konstrukt“ (Straub 2004:584; vgl. Matthes 1992).

Versucht man, *Religion* zu definieren, so fällt es vermutlich noch schwerer, einen Konsens festzustellen, als bei einer Definition des Begriffs Kultur (zur Übersicht über Religionsdefinitionen vgl. Pollack 2003:28-55; zur Kritik an Pollacks eigenem Vorschlag vgl. Willems 2008:17). Dies ändert sich, wenn man nur die Literatur zu interreligiöser Bildung in den Blick nimmt. Dort ist man sich weitestgehend darin einig, dass die Religionen, auf die sich das interreligiöse Lernen bezieht, die sog. Weltreligionen sind bzw. ggf. National- oder Stammesreligionen. Religiös ist demnach alles, was zu tun hat mit Christentum, Islam, Judentum, Buddhismus, Hinduismus, afrikanischen, asiatischen, amerikanischen, nordischen Natur- und Stammesreligionen oder mit ihren jeweiligen Ritualen, heiligen Texten, Institutionen, Amtsträgern und den durch diese genannten Religionen bestimmten Vorstellungen, Überzeugungen, Werte.<sup>7</sup>

Was hat es für Konsequenzen, wenn man Religion und Kultur so definiert, wie es hier gemacht wurde?

Zunächst dies: Religion erscheint immer in der Form von Kultur, denn Religion stellt eben auch das zur Verfügung, was Straub als Kultur beschreibt, nämlich „Ordnungsformen und Deutungsmuster für die kognitive und rationale, emotionale und affektive Identifikation, Evaluation und Strukturierung von Gegebenheiten und Geschehnissen in der Welt sowie Prinzipien und Paradigmen der Handlungsorientierung und Lebensführung“ (Straub 2004:581). Sozial- bzw. kulturwissenschaftlich betrachtet, trifft auch für Religionen zu, dass sie als Folge menschlichen Handelns entstehen: Religionen sind demnach Arten der Weltinterpretation, die mit anderen Arten der Weltinterpretation konkurrieren; Arten der Weltinterpretation, die sich als ‚viabel‘ (vgl. Willems 2008:59-67) erweisen müssen und die sich im Laufe der Geschichte und vor dem Hintergrund neuer Erfahrungen verändern.

Dennoch sind Unterschiede zu beachten: Kann man sagen, dass Kultur eine menschliche Universalie sei, so gilt dies nicht für Religion – zumindest dann nicht, wenn man den Begriff der Religion an die bestehenden Religionsgemeinschaften bindet. Denn unbezweifelbar gibt es Menschen, die sich als nichtreligiös verstehen, und es ist ein Taschenspielertrick, diese Menschen dann doch dadurch als religiös zu vereinnahmen, dass man Religion so weit definiert, dass jede Weltanschauung und Weltdeutung zwangsläufig religiösen Charakter bekommt oder sogar „schon das Alternativessen in der Mensa dazu[gehört]“ (Luhmann 2002:57).<sup>8</sup> Allerdings haben auch nichtreligiöse Menschen eine Weltanschauung, die funktional das leistet, was für andere Menschen Religion leis-

tet, nämlich Orientierung zu bieten, Weltdeutungen zu strukturieren, Handlungsoptionen zu ordnen und so weiter. Da in der Regel mehrere Personen eine solche Weltanschauung in einer mehr oder weniger ähnlichen Weise teilen (abgesehen vielleicht von psychopathologischen Fällen), kann man im Blick darauf durchaus, zumindest im übertragenen Sinne, von Konfessionskulturen sprechen, seien diese nun postmodern agnostisch oder streng atheistisch in einer marxistischen oder anderen Spielart. Weil dies ist so, können und sollten nichtreligiöse Weltanschauungen auch in interreligiöse Dialoge einbezogen werden.<sup>9</sup>

Religionsgemeinschaften sind ebenso wenig homogen, wie es sog. Nationalkulturen sind: Je nach Betrachterperspektive gibt es auch innerhalb von Religionsgemeinschaften Subkulturen oder Subreligionen: innerhalb des Christentums Konfessionen wie Protestantismus, Katholizismus oder Orthodoxie, innerhalb der Konfessionen wiederum verschiedene Strömungen wie z.B. liberale und konservative, innerhalb solcher Strömungen erneut Unterschiede wie, im Blick auf den linksliberalen Protestantismus etwa der 1970er und 1980er Jahre, prokapitalistische Protestanten einerseits und antikapitalistische andererseits. Andere innerkonfessionelle Unterschiede ergeben sich aus dem kulturellen Hintergrund der Konfessionsangehörigen: Es unterscheidet sich die Frömmigkeit und Theologie von Lutheranern in Deutschland durchaus von derjenigen der brasilianischen oder russländischen Lutheraner. Die jeweiligen Untergruppen innerhalb einer Religionsgemeinschaft oder Konfession sind wiederum transkonfessionell miteinander verbunden: So findet sich zwischen deutschen Katholiken und Protestanten eine Schnittmenge, die beide partiell von polnischen Katholiken und norwegischen Lutheranern unterscheidet. Friedensbewegte Katholiken können sich wiederum friedensbewegten Protestanten näher fühlen als Teilen ihrer eigenen Konfessionsgenossen. Und auch das Phänomen charismatischer Erweckung verbindet Mitglieder unterschiedlicher Konfessionen und hebt sie zugleich von ihren jeweiligen Konfessionsgenossen ab. Metaphorisch ausgedrückt: Jeder Mensch hat Anteil an unterschiedlichen Kulturen und Subkulturen und entsprechend an unterschiedlichen Religionskulturen und Religionssubkulturen. Diese überlagern und ergänzen sich, und jeder Mensch bringt auf diese Weise neue Impulse in Kulturen und Religionskulturen ein, wodurch sich diese verändern – und in dieser veränderten Form auf Individuen ein- und zurückwirken.

Kultur ist wiederum, wenn man sie als Set von „Ordnungsformen und Deutungsmuster[n]“ versteht, selbstverständlich religiös geprägt. Da nach der oben angebotenen Definition von Religion die Bewohner aller Regionen der Welt über viele



Jahrtausende von Religion geprägt wurden, hat Religion auch diese Kulturen geprägt – und prägt selbst, in vielfach transformierter Form, bis heute auch Kulturen, die sich selbst nicht als religiös verstehen. Als Beispiel könnte die europäische sozialistische Arbeiterbewegung dienen, die sich in weiten Teilen von den traditionellen Religionen abgrenzt und dadurch Identität gewinnt, aber etwa durch die Rezeption der Marxschen Geschichtsphilosophie die jüdisch-christliche Apokalyptik, mit Bloch gesprochen, „im Erbe“ behält (vgl. Bloch 1967).

Religion und Kultur erscheinen damit als miteinander verwoben oder, da das Bild des Verwobenseins noch impliziert, dass man beides eindeutig voneinander unterscheiden könnte, als verfilzt.

Auf welche Art und Weise man vor diesem Hintergrund im Einzelnen das Religiöse vom Kulturellen unterscheidet, ergibt sich nicht daraus, dass es ‚das Religiöse‘ oder ‚das Kulturelle‘ gäbe und man nur vor der Aufgabe stünde, ‚richtig‘ zu subsumieren. Jede Definition von ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ ist ein Konstrukt, und die Zuordnung von Phänomenen zum einen oder zum anderen ist die Folge einer kulturellen Zuschreibungspraxis (vgl. Willems 2008, 141-144).<sup>10</sup> Dies zeigt sich gut an Beispielen, die gesellschaftlich aktuell diskutiert werden. So weisen die einen auf die religiösen Wurzeln des islamistischen Terrorismus hin mit dem Argument, dass die Terroristen etwa vom 11. September 2001 sich auf den Koran bezogen hätten. Diese Zuschreibung wird von einigen Muslimen zurückgewiesen, weil Islam doch Frieden bedeute und deshalb ein nichtfriedlicher Akt per definitionem nicht islamisch sein könne. Offensichtlich lässt sich die Frage, wer mit seiner Zuschreibungspraxis hier ‚Recht hat‘, nur innerhalb von Diskursen klären, die vorab bestimmte Festlegungen vornehmen. Die Zuordnungen sind damit aber in hohem Maße nur noch Anwendungen der Regeln des jeweiligen Diskurses. Also: Wer die Vorentscheidung getroffen hat, nur das als islamisch anzuerkennen, was dem Frieden dient, der legt eine andere Definition von Islam zugrunde als derjenige, der sich religionswissenschaftlich oder politologisch auf die Selbstausagen von Attentätern bezieht, ohne deren theologische Stimmigkeit zu prüfen. Ähnliches lässt sich im Blick auf die Diskussion um sog. Ehrenmorde sagen: Man kann Ehrenmorde als Folge eines kulturell geprägten oder eines religiös geprägten Ehrbegriffs und Wertesystems interpretieren.<sup>11</sup> Die Diskussion aber, ob eine Interpretation von Ehrenmorden als kulturelles oder als religiöses Phänomen zutreffender sei, ist in der Regel fruchtlos, weil jeweils unterschiedliche Definitionen und eben Zuschreibungspraktiken zugrundegelegt werden, dies in der Diskussion aber nicht explizit thematisiert wird. Definiert man Religion und Kultur so, wie hier vorge-



schlagen, dann müsste man es so ausdrücken: Ehrenmorde sind einerseits, im Sinne der gängigen alltagssprachlichen Religionsdefinition, meist religiös begründet sind, wobei aber in der Religion ein bestimmter kultureller Einfluss deutlich ist. Andererseits sind Ehrenmorde natürlich kulturell begründet, aber basieren eben auf einer Kultur, deren Erscheinungsform in erheblichem Maße von Religion bestimmt ist.

Dennoch, obwohl man Religion und Kultur mit guten Argumenten als verfilzt betrachten kann, wird die Unterscheidung beider in unserer Kultur ja nicht ohne Grund vorgenommen. Bekanntlich ist die Unterscheidung in zahlreichen Kontexten relevant, juristisch etwa dann, wenn Religionsfreiheit geschützt wird, nicht aber ‚Kulturfreiheit‘. Dabei gehen die Kriterien, anhand derer zwischen Religion und Kultur unterschieden wird, von den Charakteristika des Christentums als der inoffiziellen ‚Leitreligion‘ aus. Von einer Religion wird dann erwartet, dass sie ihre Regeln expliziter formuliert als eine Kultur, dass sie sich also auf kanonische Schriften bezieht, Auslegungsregeln festlegt, eine Dogmatik und eine Ethik ausformuliert, Ämter schafft zur Tradierung des Glaubens und der ‚Religionskultur‘, eine Hierarchie ausbildet um zu regulieren, wer im Falle von Differenzen bei der Auslegung der kanonisierten Grundlagen entscheidungsbefugt ist, dass einigermaßen klare Regelungen der Mitgliedschaft bestehen und so weiter. Liegen explizite Regeln und kanonische Texte vor, so geht damit außerdem der Anspruch auf Richtigkeit oder Wahrheit einher.

Ist eine Religion durch diese Merkmale gekennzeichnet, wie es für die christlichen Konfessionen, das Judentum und den Islam in unterschiedlichem Maße gilt, so ist der Unterschied zu Kultur (oder: zu anderen Kulturen als diesen Religionskulturen) deutlich. Diese muss eben auskommen ohne prägnant formulierte Bekenntnisse oder Ämterhierarchien – auch wenn bestimmte Texte oder historische Begebenheiten durchaus regulative Funktionen für eine Kultur oder sogar kanonischen Rang bekommen können und von den Trägern bestimmter sozialer Rollen wie Lehrern, Professoren oder allgemein Intellektuellen erwartet wird, dass sie über deren Auslegung wachen.

Bei näherem Blick zeigt sich gleichwohl, dass die genannten Kriterien in den Diskursen unserer Kultur keineswegs konsequent angewendet werden, um zwischen Religion und Kultur zu unterscheiden. Dies wird deutlich bei einem Blick auf viele nichtchristliche Religionen, deren Angehörige sich gegenseitig anerkennen und von der Einheit ihres Glaubens überzeugt sind, auch wenn sie nur sehr wenige oder gar keine schriftlich fixierten Bekenntnisse haben und auf eine einheitliche Ämterhierarchie ganz verzichten – mit der Folge, dass die Gren-

zen der Religionsgemeinschaft verschwimmen, weil jede Religionssubkultur anders definiert, wer als Glaubensgenosse anerkannt wird, abhängig davon, wie jemand die Bekenntnisse interpretiert oder die mehr oder weniger als verbindlich angesehenen Texte oder Rituale hierarchisiert und gewichtet. Andererseits gibt es in unterschiedlichen Milieus durchaus große Unterschiede darin, wie die eigene Kultur definiert wird, auf die man sich bezieht. Dabei ist es durchaus möglich, dass Inklusionen und Exklusionen mit Hilfe von Mechanismen vollzogen werden, die denen einer Religionsgemeinschaft im oben genannten Sinn ähneln – dass also durchaus klare Kriterien formuliert werden, die zu erfüllen hat, wer als Angehöriger dieser Kultur anerkannt werden möchte.

### **3. Interreligiöses und interkulturelles Lernen – Lernorte, Profile und Problemanzeigen**

Interreligiöses und interkulturelles Lernen geschieht jeweils an unterschiedlichen Lernorten. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass vermutlich ein Großteil der interkulturellen und interreligiösen Lernprozesse nicht geplant und institutionalisiert vor sich geht, sondern lebensweltlich und informell geschieht: im alltäglichen, unmittelbaren Umgang mit Menschen anderer religiöser und ethnischer Zugehörigkeit in der Schule, am Arbeitsplatz oder im privaten Bereich bzw. in der mittelbaren Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen, vermittelt durch Medien wie Fernsehen, Radio, Internet, Bücher (Nachrichten und Unterhaltungsprogramme im Fernsehen, Bücher, in denen andere Religionen oder Kulturen geschildert werden und so weiter).

In institutionalisierter und pädagogisch geplanter Form können Menschen fast jeden Alters mit Bildungsangeboten interkulturellen Lernens in Berührung kommen: im Kindergarten, in der Schule (in vielen Fächern, vor allem den Fremdsprachen findet sich interkulturelle Kompetenz als Unterrichtsziel in den Lehrplänen), an der Universität, im Beruf (vor allem dort, wo Menschen berufsbedingt mit Migrantinnen und Migranten zu tun haben oder als Expatriates im Ausland tätig sind) oder in Angeboten der Erwachsenenbildung. Abhängig vom Lernort, unterscheiden sich die Ziele des interkulturellen Lernens teilweise erheblich voneinander: Geht es in der vorschulischen und schulischen Bildung vorrangig darum, Formen des Umgangs miteinander auch angesichts kultureller Unterschiede einzuüben, so steht in der beruflichen Weiterbildung im Vordergrund, Kompetenzen zu entwickeln, um auftretende Probleme besser und effektiver lösen zu können bzw. deren Entstehung im Voraus zu vermeiden.

Für interreligiöses Lernen gilt entsprechend, dass auch hier das informelle Lernen für die Kompetenzentwicklung der meisten Menschen vermutlich wichtiger ist, als geplante und gesteuerte Lernprozesse. Solche gesteuerten Lernprozesse werden zum einen in der vorschulischen und schulischen Bildung angestrebt, zum anderen in der außerschulischen Jugendbildung und in der (meist gemeindlichen) Erwachsenenbildung. In der Schule ist der vorrangige Ort von religiösem Lernen der Religionsunterricht bzw. seine entsprechenden ‚Ersatzfächer‘ (Ethik, Werte und Normen, Philosophie etc.) bzw. im Geltungsbereich der ‚Bremer Klausel‘ (Art. 141 Grundgesetz) und in Brandenburg, religionskundliche Fächer und Fächer mit religionskundlichem Anteil (Unterricht in biblischer Geschichte, Ethik, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde). Im Blick auf interreligiöses Lernen werden in der entsprechenden religionspädagogischen Literatur vor allem in fünf Bereichen Ziele benannt:

1. Interreligiöses Lernen muss eine Klärung der eigenen Position beinhalten und ist damit immer auch Identitätsbildung (vgl. z.B. Lähnemann 2005:416, Leimgruber 1995:38, Nipkow 2005a:267, Ziebertz / Leimgruber 2003:434 und 438). Interreligiöse Kompetenz bedeutet demnach auch, über Kompetenzen im Umgang mit der je *eigenen* Religion oder Weltanschauung zu verfügen. Dazu gehört eine differenzierte Selbstwahrnehmung, Sprachfähigkeit im Blick auf eigene Überzeugungen, die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstreflexion und Selbstkritik und die Bereitschaft, von und mit Angehörigen anderer Religionen und von ihren Traditionen zu lernen. Hier zeigen sich allerdings Unterschiede zwischen dem konfessionellen Religionsunterricht und religionskundlichen Unterricht bzw. Unterschiede innerhalb der religionsorientierten Didaktik, abhängig davon, ob sie auf den einen oder den anderen Unterricht abzielt. So steht die Identitätsbildung im konfessionellen Religionsunterricht weitaus deutlicher im Zentrum, als es im religionskundlichen Unterricht möglich ist – und gewünscht wird.

2. Interreligiöses Lernen beinhaltet die Vermittlung bzw. Aneignung religionskundlicher Grundkenntnisse (vgl. Lähnemann 1998:352 als nur ein Beispiel für diesen ja unstrittigen Sachverhalt). Fraglich – und kaum diskutiert! – ist dann freilich, was zum ‚Kanon‘ religionskundlicher Kenntnisse gehört und was nicht (vgl. Kaul-Seidman / Nielsen / Vinzent 2003).

3. Interreligiöses Lernen zielt ab auf die Erlangung hermeneutischer Fähigkeiten. Entsprechend der Diskussion um interkulturelle Bildung ist dabei umstritten, ob der Umgang mit religiöser Pluralität besondere hermeneutische Fähigkeiten erfordert, oder ob es sich in der interkulturellen Begegnung letztlich nur um ein besonderes Anwendungsfeld allgemeiner

(sozialer, personaler, fachlicher und Methoden-) Kompetenzen handelt (vgl. Bolten 2001 im Blick auf interkulturelle Kompetenzen). Dabei sind verschiedene Stufenmodelle in Verwendung, die von unterschiedlich starken Differenzierungsfähigkeiten ausgehen, und zwar in der Regel beginnend mit einer möglichst vorurteilsfreien Wahrnehmung der Fremdheit über deren Interpretation bis zur Fähigkeit, daraus Konsequenzen zu ziehen: Lernen vom Fremden im Blick auf eigene Weltbilder, Vertiefung und Veränderung eigener Identitäten; Konsequenzen für das Zusammenleben (vgl. Sundermeier 1996:155). Zu den hermeneutischen Fähigkeiten gehört im Besonderen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. In einer prägnanten, allerdings auch nicht unproblematischen Formulierung: ‚sich selbst mit den Augen der Anderen sehen, die Anderen mit den Augen der Anderen sehen, das Eigene aus eigener Perspektive darstellen, das Fremde aus eigener Perspektive darstellen‘ sind Aspekte interreligiöser Kompetenz (vgl. Nipkow 2005a:267-268)

4. Weitere Ziele interreligiösen Lernens beziehen sich auf den konkreten Umgang mit Angehörigen anderer Religionen. Betont wird die Notwendigkeit, zu Metakommunikation fähig zu sein, den Anderen Anerkennung und Respekt gegenüber auch bei fortbestehendem Dissens entgegenzubringen (Ambiguitätstoleranz) sowie fähig zu sein zum gemeinsamen Handeln mit Menschen anderen Glaubens (vgl. z.B. Vött 2002:129, Ziebertz / Leimgruber 2003:440).

5. Die genannten Handlungskompetenzen basieren dabei auf einem nachhaltigen Wandel von Einstellungen im Blick auf andere Religionen bzw. deren Vertreter. Das diesbezügliche Erziehungsziel kann bezeichnet werden mit einer Haltung aktiver starker Toleranz und Empathiefähigkeit (vgl. Nipkow 2005b:374, Ziebertz / Leimgruber 2003:433).

Die genannten Ziele interreligiösen Lernens zeigen, dies wird auf den ersten Blick deutlich, eine große Nähe zu möglichen (und in der Tat oft formulierten) Zielen interkulturellen Lernens: Die Klärung und Bewusstmachung eigener Wertvorstellungen, Identitäten und Weltsichten ist ein erforderlicher Schritt bei der Auseinandersetzung mit anderen, also interkulturellen Wertvorstellungen, Identitäten und Weltsichten; die Beschäftigung mit anderen Kulturen verlangt den Erwerb von Kenntnissen und hermeneutischen Fähigkeiten einschließlich der Fähigkeit zur Metakommunikation, und auch im Blick auf Einstellungen und Haltungen wird in der interkulturellen Bildung in ähnlicher Weise die Bedeutung von Anerkennung der Anderen und Empathie mit ihnen betont, stärker noch als in der interreligiösen Pädagogik außerdem die Thematisierung von Diskriminierung. So benennt Nieke (2000:204) unter anderem als Ziele interkultureller Erziehung

und Bildung „Thematisieren von Rassismus“ und „Ermuntern zur Solidarität“.<sup>12</sup> Auernheimer, einer der einflussreichsten Vertreter der interkulturellen Pädagogik in Deutschland, fasst die „theoretischen und praktischen Bemühungen interkultureller Pädagogik“ in „vier Fragenkomplexe[n] oder Motive[n]“ zusammen:

- a) „das Motiv der Fremdheit oder die Verstehensproblematik“,
- b) „das Motiv der Anerkennung, das auf die Identitätsproblematik verweist“,
- c) „das Engagement für Gleichheit, gegen Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Ethnisierung [zum Begriff der Ethnisierung: s.u.] oder Rassen-Konstrukten“,
- d) „das Motiv interkultureller Verständigung in globaler Verantwortung“ (Auernheimer 1998:20).

Dass die Klärung der eigenen Position bei Auernheimer nicht auftaucht, hat seinen guten Grund: Im Blick auf interkulturelle Bildung in es sinnvoll, Kultur nicht als etwas ‚an sich‘ gegebenes zu betrachten, also auch nicht eine angeblich eigene deutsche oder türkische Kultur kennen zu lernen (‚deutsche Kultur‘, auch wenn es nicht so genannt wird, lernen Schülerinnen und Schüler ohnehin in allen Fächern) – gar noch mit dem Ziel, dann zu ‚wissen‘, wie man sich ‚seiner‘ Kultur entsprechend zu verhalten habe.<sup>13</sup> Daher ist auch eine Vermittlung von Grundkenntnissen über eine bestimmte Kultur problematischer, als eine Vermittlung von Grundkenntnissen über eine Religion. Interkulturelle Pädagogik sollte demgegenüber ausgehen von interkulturellen Überschneidungssituationen, in denen sich unterschiedliche kulturelle Weltansichten manifestieren. Dabei werden dann die von Auernheimer genannten Punkte relevant: Wahrnehmung und Verstehen des Fremden – also Motive, die auch für die Vertreter einer interreligiösen Pädagogik zentral sind.

Gerade die Nähe bei der Definition von Zielen macht deutlich, inwiefern interkulturelles und interreligiöses Lernen aufeinander angewiesen sind. Die Werte und Überzeugungen, die eine Person vertritt, ihre Weltbilder und Weltdeutungen sind sowohl durch Kultur geprägt, als auch durch Religion oder Weltanschauung. Auch hier gilt, dass beides miteinander verfilzt ist. Da dies auch für Angehörige anderer Religionen und Kulturen gilt, ist eine Hermeneutik des Anderen oder des Fremden (vgl. Sundermeier 1996) immer eine interreligiöse und eine interkulturelle Hermeneutik zugleich, und die tolerante Haltung ihnen gegenüber ist folglich geprägt von interreligiöser wie interkultureller Toleranz. Selbst im Blick auf den Erwerb von Kenntnissen über eine andere Kultur gilt, wenn man davon ausgeht, dass Kultur und Religion miteinander

verfilzt sind, dass Kenntnisse über eine andere Kultur auch religionskundliche Kenntnisse beinhalten müssen – und dass religionskundliche Kenntnisse wiederum nur vermittelt werden können als Kenntnisse von einer Religion und ihren vielen Erscheinungsformen, die kulturell geprägt sind und die als Kultur betrachtet werden (so Willems 2008:99-104 mit Bezug vor allem auf Luhmann 1996 und Luhmann 2002).

Werden dagegen interkulturelles und interreligiöses Lernen voneinander getrennt, so sind die folgenden Probleme, sowohl auf Seiten des interreligiösen Lernens (1) als auch des interkulturellen Lernens (2), wahrscheinlich:

1. Ein interreligiöses Lernen, das blind ist für interkulturelle Dimensionen, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass es zu (eigentlich unerwünschten) Stereotypisierungen kommt. Denn ist die Leitdifferenz des Lernprozesses diejenige zwischen Christentum (oder, wenn nochmals zwischen den Konfessionen unterschieden wird: zwischen Katholizismus, Protestantismus und ggf. Orthodoxie), Islam, Judentum, Buddhismus und anderen Religionsgemeinschaften, so wird, mindestens unterschwellig, die Religionszugehörigkeit als Hauptmerkmal eingeführt, um wahrgenommene oder zugesprochene (auf jeden Fall: konstruierte) Unterschiede zu etablieren und zu deuten. Damit werden ‚Religiosierungen‘ gefördert. Den Begriff der ‚Religiosierung‘ schlage ich vor, analog zu dem der Kulturalisierung oder Ethnisierung zu verwenden (vgl. Willems 2008:142). In der interkulturellen Pädagogik werden mit Kulturalisierung und Ethnisierung Vorgänge bezeichnet, bei denen ein Verhalten mit der kulturellen oder ethnischen Zugehörigkeit einer Person erklärt wird und damit von einem Einzelfall aus Rückschlüsse auf eine ganze ethnische oder kulturelle Gruppe gezogen werden. Kulturalisierung wäre es, wenn ein Besucher der deutschen Hauptstadt von einem Busfahrer unfreundlich behandelt wird und nun, vielleicht auch vor dem Hintergrund von Erzählungen über ähnliche Vorkommnisse, zu wissen meint, dass ‚die‘ Berliner eben etwas ruppig seien. Oder, um auf das Beispiel des ‚Ehrenmordes‘ zurückzukommen: Begeht ein junger Türke einen Mord an seiner ‚westlich‘ lebenden Schwester, so wäre es eine Kulturalisierung, wenn man daraus die Konsequenz zöge, dass ‚die Türken‘ einen Begriff von Ehre hätten, die ihre Integration in Deutschland unmöglich mache. Eine Religiosierung wäre es entsprechend, wenn von einzelnen Verhaltensweisen oder Merkmalen Rückschlüsse auf eine Religion oder Konfession als ganze gezogen würden: ‚die‘ männlichen Juden tragen eine Kippa, ‚die Muslime‘ neigen zum Terrorismus, ‚die Protestanten‘ sind gebildet und aufgeklärt, ‚die Buddhisten‘ sind friedlich und weise – und so weiter.

Sicherlich sind Stereotypisierungen unvermeidlich, um Welt zu ordnen. Das gilt für jedes Individuum, das seine Weltsicht ausbildet, ebenso wie für jede Kultur als kollektiver Rahmen für Weltdeutungen. Problematisch werden Stereotype allerdings, wenn sie ein Erklärungsmodell unter vielen aktivieren und damit andere, alternative – und möglicherweise überzeugendere – Erklärungsmodelle ausblenden. Deshalb ist an Bildungsprozesse der Anspruch zu stellen, dass bestehende Stereotypisierungen reflektiert werden. Dies gilt insbesondere in dem Falle, dass in Unterrichtssituationen interreligiöses Lernen durch den Kontakt mit Vertretern anderer Religionsgemeinschaften angestrebt wird. Die zuweilen anzutreffende Vorstellung, dass bereits der Kontakt mit Angehörigen anderer Gruppen zu einem Abbau von Vorurteilen führen müsse, erkennt, dass auch der gegenteilige Effekt möglich ist (vgl. Krüger-Potratz 2005:157-158): Personen, die von einem Stereotyp überzeugt sind, können neuen Erfahrungen ‚assimilieren‘, statt ihre eigenen Konzepte zu akkommodieren (vgl. Willems 2008:63-67 und 130-134).<sup>14</sup> Kontakte können dann, wenn sie nicht weiter bearbeitet werden, zu einer Verfestigung von Stereotypen führen, weil die stereotypisierende Person nun überzeugt ist, nicht nur zu ‚glauben‘, dass Menschen einer bestimmten ethnischen, kulturellen oder religiösen Gruppe bestimmte unveränderliche Merkmale haben, sondern es auch aus eigener Erfahrung sicher zu ‚wissen‘.

Ein weiteres Problem, das sich stellt, wenn die Differenz zwischen Religions- bzw. Konfessionsgemeinschaften als Leitdifferenz den Unterricht prägt, ist, dass Religionen als intern kulturell homogen suggeriert werden. Aus dem Blick gerät damit die große Varianz innerhalb von Religionen. Diese ist nicht nur darin begründet, dass eine *religiös* motivierte Binnendifferenzierung zur Entstehung von ‚Konfessionen‘ führt.<sup>15</sup> Eine Binnendifferenzierung innerhalb von Religionen oder Konfessionen ergibt sich auch aus unterschiedlichen ‚Inkulturationen‘, die sich aufgrund der dynamisch-wechselseitigen Beziehung zwischen Individuen und der miteinander verfilzten Kultur und Religion vollziehen.<sup>16</sup> So unterscheidet sich etwa die Gestalt des (in sich wiederum pluralen) Protestantismus in Deutschland erheblich vom Protestantismus in Russland (vgl. Willems 2005), in El Salvador (vgl. Andrée 2005) oder in Tansania (vgl. Fischer 2007). Ein interreligiöses Lernen, das diese Unterschiede nicht berücksichtigt, wird der Komplexität seines Gegenstandes nicht gerecht und fördert Stereotypisierungen.

2. Ein interkulturelles Lernen wiederum, das interreligiös blind ist, birgt die Gefahr, die religiöse Fundierung von handlungsleitenden Überzeugungen, von Routinen und von, allgemein gesprochen, kulturellen Steuerungen zu unterschla-



gen. Die Motivationen für bestimmte Handlungen werden aber nicht verständlich, wenn Religion im interkulturellen Lernen ausgeblendet wird.

Ein Beispiel für eine problematische Verkürzung stellt ein kurzer Artikel über das Kopftuch in der Türkei dar, der in *fluter*, einem Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung erschienen ist (Kerner 2006:34). Dort wird berichtet, dass es an türkischen Universitäten den Frauen verboten sei, ein Kopftuch zu tragen. Erwähnt wird am Rande auch, dass einige Studentinnen aus religiösen Gründen Kopftücher tragen wollen und dass es deshalb zu Gerichtsverhandlungen in der Türkei und am Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg kam. Die beiden Formulierungen, die sich auf Religion beziehen, suggerieren dabei, dass das Kopftuch ein bzw. das Unterscheidungsmerkmal zwischen gläubigen und nicht-gläubigen Studentinnen sei. Was nicht in den Blick kommt, ist, dass es auch Studentinnen geben könnte, die sich als gläubig verstehen, aber kein Kopftuch tragen, oder dass Studentinnen – vielleicht weniger in der Türkei, aber beispielsweise in Deutschland – Kopftücher als Zeichen ihrer ethnischen Identität tragen könnten. Dadurch, dass religiös-theologische Fragen letztlich ausgeblendet werden, argumentiert der Verfasser des kurzen Artikels selbst ‚theologisch‘: Er schreibt dem Kopftuch zu, Symbol zu sein für muslimische Gläubigkeit – und suggeriert damit, dass es ein Zeichen von Nichtgläubigkeit sei, wenn eine Frau kein Kopftuch trägt. Das ist eine *mögliche* theologische Sichtweise, die auch von zahlreichen Muslimen und vermutlich von den meisten Islamisten so vertreten wird. Sie ist aber nicht die einzige theologische Sichtweise. An einen guten interkulturellen Unterricht, der sich mit der Bedeutung des Kopftuches auseinandersetzt, wäre daher der Anspruch zu richten, verschiedene theologische Meinungen und Positionen von kopftuchtragenden und nicht kopftuchtragenden Muslimas zur Kenntnis zu nehmen mit dem Ziel, deren jeweilige Entscheidungen für oder gegen ein Kopftuch in ihrem Kontext zu verstehen. Im genannten Artikel bleibt so die mögliche Frage und ‚kognitive Dissonanz‘ unbearbeitet, die dadurch aufgeworfen wird, dass ein vermeintliches deutsches Vorurteil gegenüber Türkinnen hinterfragt wird – nicht alle Türkinnen tragen ein Kopftuch, in der Türkei ist dieses in öffentlichen Einrichtungen sogar verboten. Die Antwort auf die Frage, warum dies alles so ist, warum es also Türkinnen gibt, die Kopftücher tragen, und warum dies in der Türkei verboten ist, wird nicht einmal ansatzweise beantwortet – und kann ohne Berücksichtigung der religiösen Aspekte auch nicht beantwortet werden.

#### 4. Schlussthesen

*1. Es lässt sich ein gemeinsames ‚Globalziel‘ interreligiösen und interkulturellen Lernens angeben: Lernen, mit anderen Weltdeutungen umzugehen.*

Dazu gehört es, Andersheit wahrzunehmen, vor allem andere als die eigene Weltdeutung, die eigenen Wertungen, Ideale und Überzeugungen sowie die eigenen Handlungsrouninen, und angesichts dessen Kompetenzen zur interkulturellen und interreligiösen Kommunikation und Interaktion auszubilden. Dies beinhaltet, andersreligiöse oder anderskulturelle Logiken und Strukturen nachvollziehen zu können.

Außerdem gehört dazu, Wege zum Ausgleich von Interessen zu finden und zumindest ansatzweise die Grundlagen und Verfahren zu reflektieren, um einen solchen Ausgleich zu erreichen. Dabei stellt sich die Frage, ob Konflikte, Probleme oder, allgemeiner, interreligiös-interkulturell relevante Situationen am angemessensten als interkulturelles, interreligiöses, soziales, politisches, juristisches oder sonstiges Problem zu deuten und zu bearbeiten sind. Um dies entscheiden zu können, sind ggf. übliche Zuschreibungspraktiken zu rekonstruieren und zu hinterfragen, also zu fragen, ob es vielleicht weiterführt, zum Beispiel ein Problem entgegen der üblichen Sicht nicht als schwierig zu betrachten, weil verschiedene ‚Kulturen‘ involviert sind, sondern es als soziales oder interreligiöses zu sehen.

*2. Es besteht eine Notwendigkeit, interkulturelles und interreligiöses Lernen aufeinander zu beziehen.*

Die Notwendigkeit, interkulturelles und interreligiöses Lernen aufeinander zu beziehen, ergibt sich aus dem dargestellten Verhältnis von Religion und Kultur als miteinander verfilzt. Folgt man dieser Sicht, dann ist es gar nicht möglich, Religion ohne Kultur zu betrachten oder umgekehrt. Folglich kann auch das Interreligiöse nicht vom Interkulturellen getrennt werden.

Außerdem besteht, wie dargestellt, die Gefahr, dass es bei der Trennung beider leichter zu Stereotypisierungen, Kulturalisierungen/Ethnisierungen und Religiosierungen kommt. Bei einer Verschränkung von interkulturellem und interreligiösem Lernen dagegen wird es möglich, solche Zuschreibungen sowie die Kategorien Kultur und Religion altersangemessen zu reflektieren (oder solche Reflexionen zumindest anzubahnen).

Dazu bietet sich ein Lernen an Situationen an, die als interreligiöse und interkulturelle Überschneidungssituationen gedeut-

tet werden können (vgl. Thomas 2005:33-40; Willems 2008:145-151). Denn die Beschäftigung mit interreligiös-interkulturellen Überschneidungssituationen zwingt geradezu zu einer (mindestens) biperspektivischen Betrachtungsweise – die im Idealfall ergänzt wird durch eine Betrachtung der Situation unter weiteren Perspektiven, da das Handeln von Personen nie erschöpfend mit deren ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ erklärt werden kann. Dies führt zwangsläufig zum Hinterfragen von Kulturalisierungen/Ethnisierungen und Religiosierungen. Damit dies gelingt, ist allerdings auch eine Unterscheidung von interreligiösem Lernen und interkulturellem Lernen nötig. Daraus folgt:

*3. Es besteht eine Notwendigkeit, interkulturelles und interreligiöses Lernen voneinander zu unterscheiden.*

Obwohl interkulturelles und interreligiöses Lernen aufeinander bezogen sein sollten, ist es dennoch sinnvoll, beide Aspekte zu unterscheiden. Denn die Unterscheidung von Religion und Kultur ist in unserer Gesellschaft und in den in ihr vorherrschenden Diskursen üblich und in vielen Kontexten relevant; Zuschreibungspraktiken sind kulturell ‚invisibilisiert‘. Auch wenn vieles dafür spricht davon auszugehen, dass Religion und Kultur miteinander verfilzt sind, so kann es einer interreligiös-interkulturellen Pädagogik, die nicht zwischen Religion und Kultur unterscheidet, nicht gelingen, entsprechende gesellschaftliche Diskurse abzubilden. Damit kann es dann auch nicht gelingen, in diese Diskurse einzuführen, die dort getroffenen Unterscheidungen, wo sinnvoll, zu nutzen, und sie zu reflektieren, ggf. auch zu dekonstruieren.

Eine Unterscheidung von interkulturellem und interreligiösem Lernen ist auch sinnvoll, weil die Schülerinnen und Schüler die gesellschaftlich gängigen Zuschreibungspraktiken teilen und daher selbst zwischen Religion und Kultur unterscheiden. Einige Aspekte, die dabei dem Bereich des Religiösen zugeschrieben werden, können dann besser thematisiert werden und werden nicht übergangen, wenn man diese explizit als Teil eines (notwendigen) interreligiösen Lernens kennzeichnet: Zu denken ist dabei vor allem an ‚letzte‘ Fragen nach Gott bzw. dem Göttlichen, an Fragen nach dem Sinn des Lebens und dem Sinn angesichts des Todes, aber auch an Fragen nach religiöser Praxis, dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Glaubensrichtungen und der Auslegung Schriften, die für Religionsgemeinschaften zentrale Bedeutung besitzen. Entsprechendes gilt im Blick auf Aspekte, die dem Bereich des *Kulturellen* zugeschrieben werden. Hier könnte man an Fragen des Zusammenlebens verschiedener ethnischer Gruppen denken.

## Literatur

Andrée, U. (2005): *Theologie des Lebens. Die lutherische Kirche in El Salvador auf dem Weg des Friedens und der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Lembeck.

Auernheimer, G. (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18-28.

Berlin (2006) = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006): Bildung für Berlin. Neues Schulfach Ethik. Oktober 2006. Online Dokument: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/kurzinfo\\_ethik\\_2006.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/kurzinfo_ethik_2006.pdf) [23.09.09]

Bloch, E. (1967): *Religion im Erbe. Eine Auswahl aus seinen religionsphilosophischen Schriften*. Hamburg: Siebenstern Taschenbuch.

Bolten, J. (2001): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Diehm, I. (2004): Die Ambivalenz des Toleranzpostulats in der Interkulturellen Pädagogik. In: Ergen, Ö. / Lenhart, V. (Hrsg.): *Konflikt und pädagogische Intervention. Pädagogischer Umgang mit politischen, ethnischen und interreligiösen Konflikten*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 127-146.

Fischer, M. (2007): Die heutige Situation der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Tansania (ELCT) in ihren vielfältigen Spannungen und ihrem Streben nach Einheit. In: Plathow, M. (Hrsg.): *Lutherische Kirchen*. Bensheimer Hefte 107. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 234-279.

Hansen, K. P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen / Basel: A. Francke.

Heinemann, R. (2005): *Ideologischer Glaubenskrieg in Berlin*. Online Dokument: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,350327,00.html> [08.04.2005].

Huntington, S. P. (1996): *Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München / Wien: Europaverlag.

Jung, R. (2005): Wer so was glaubt, muss verrückt sein! Überlegungen zum Thema ‚Religion‘ im interkulturell orientierten Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit muslimischen Lernern. *ELiS\_E. Essener Linguistische Skripte elektronisch* 2005 (2), S. 57-22. Online Dokument: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_2\\_2005\\_-\\_jung.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2005_-_jung.pdf) [16.02.2007].

Kaul-Seidman, L. / Nielsen, J. S. / Vinzent, M. (2003): *Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Empfehlungen für die Praxis*. Bad Homburg v.d. Höhe: Herbert-Quandt-Stiftung.

Kerner, A. (2006): Die Realitätstheorie. *fluter. Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung* 2006 (20), S. 34-35, Online Dokument: [http://www.bpb.de/publikationen/QMW6OO,0,0,Hallo\\_Nachbar\\_Das\\_T%FCrkeiheft.html](http://www.bpb.de/publikationen/QMW6OO,0,0,Hallo_Nachbar_Das_T%FCrkeiheft.html) [18.06.2009].

Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster u.a.: Waxmann.

Lähnemann, J. (1998): *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lähnemann, J. (2005): Lernergebnisse. Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens. In: Schreiner, P. / Sieg, U. / Elsenbast, V. (Hrsg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 409-421.

Leimgruber, S. (1995): *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.

Luckmann, T. (1991): *Die Unsichtbare Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1996): Religion als Kultur. In: Kallscheuer, O. (Hrsg.): *Das Europa der Religionen. Ein Kontinent zwischen Säkularisierung und Fundamentalismus*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 291-315.

Luhmann, N. (2002): *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Matthes, J. (1992): The Operation Called "Vergleichen". In: Matthes, J. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Schwartz, S. 75-99.

Nieke, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. *Die Deutsche Schule* 78 (4), S. 462-473.

Nieke, W. (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.

Nipkow, K. E. (2005a): Interkulturelle und interreligiöse Erziehung. Hermeneutische und didaktische Aufgaben hinsichtlich Christentum und Islam. In: Nipkow, K. E. (Hrsg.): *Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen. Friedenserziehung. Religionsunterricht und Ethikunterricht*. Reihe Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Band 2. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 254-274.

Nipkow, K. E. (2005b): Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: Schreiner, P. / Sieg, U. / Elsenbast, V. (Hrsg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 362-380.

Pollack, D. (2003): *Säkularisierung. Ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Roth, H.-J. (2002): *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik*. Opladen: Leske+Budrich.

Straub, J. (2004): Kulturwissenschaftliche Psychologie. In: Jäger, F. / Straub, J. (Hrsg.): *Paradigmen und Disziplinen*. Reihe Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 2. Stuttgart / Weimar: Metzler Verlag, S. 568-591.

Sundermeier, T. (1996): *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Thomas, A. (2005): *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Traugott Bautz.

Vött, M. (2002): *Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog*. Frankfurt am Main: Lembeck.

Willems, J. (2003): Inkulturationsprozesse im russländischen Luthertum nach dem Zerfall der Sowjetunion. *Zeitschrift für Mission* 2003 (1/2), S. 3-38.

Willems, J. (2005): *Lutheraner und lutherische Gemeinden in Russland. Eine empirische Studie über Religion im postsowjetischen Kontext*. Erlangen: Martin-Luther-Verlag.

Willems, J. (2008): *Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive*. Nordhausen: Traugott Bautz.

Ziebertz, H.-G. / Leimgruber, S. (2003): Interreligiöses Lernen. In: Hilger, G. / Leimgruber, S. / Ziebertz, H.-G. (Hrsg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel, S. 433-442.

Zimmer, N. (2005): Ethik / Philosophie oder Religion. Werteunterricht, der seinen Namen verdient. *Parlament im Blick* 2005 (29), S.2.

---

<sup>1</sup> So fehlt im (evangelisch-religionspädagogischen) Standardwerk von Johannes Lähnemann (1998) Literatur zur interkulturellen Pädagogik ebenso wie in demjenigen des (katholischen) Religionspädagogen Leimgruber (1995) (fast) völlig.

<sup>2</sup> Der Begriff „Religion“ fehlt nicht nur im Glossar des Standardwerkes von Krüger-Potratz (2005), sondern Religion kommt auch im übrigen Buch nur am Rande vor.

<sup>3</sup> In diesem Sinne überschreibt Wolfgang Nieke das erste Kapitel seines Standardwerkes zur Interkulturellen Erziehung und Bildung mit „Interkulturelle Erziehung und Bildung als Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke 2000:13). Freilich schließt dies nicht aus, dass sich eine längere Vorgeschichte der interreligiösen wie der interkulturellen Pädagogik schreiben lassen. So beginnt Johannes Lähnemann seinen Blick auf „Besinnung auf den eigenen Glauben und Öffnung für andere Kulturen und Religionen in der Geschichte evangelischer Religionspädagogik“ (Lähnemann 1998:41) mit einem Blick auf die „Voraussetzungen in der Antike, im Mittelalter und in der Reformationszeit“ (Lähnemann 1998:43) und behandelt dann näher die Entwicklung seit der Aufklärung (Lähnemann 1998:53-137). Krüger-Potratz stellt der „kurzen Geschichte“ der interkulturellen Pädagogik eine „lange Vergangenheit“ voran (Krüger-Potratz 2005:37 und 62). Dazu zählt sie „die Geschichte des bildungspolitischen und pädagogischen Umgangs mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Zeit vor 1945“ (Krüger-

Potratz 2005:62), insbesondere im 19. und frühen 20. Jahrhundert (Krüger-Potratz 2005:64-66).

<sup>4</sup> Auffallend ist, dass Leimgruber zwei Voraussetzungen macht, die auf den näheren Blick gar nicht so selbstverständlich sind: Er spricht davon, dass Multikulturalität etwas für Deutschland *neues* sei, und er nimmt das Zusammenleben verschiedener Religionen auf engem Raum als *gefährdet* wahr. Tatsächlich besteht die Neuerung weniger darin, dass Deutschland ein multikulturelles und multireligiöses Land ist, als vielmehr darin, dass diese Pluralität anders und stärker öffentlich wahrgenommen wird. Selbst dann, wenn man Kultur an Ethnizität bindet (und damit die kulturellen Unterschiede zwischen Proletariat und Adel, Stadt- und Landbevölkerung, Akademikern und Handwerkern außer Betracht lässt), war Deutschland ein multikulturelles Land mit nationalen Minderheiten (Sorben, Sinti und Roma, Dänen, Arbeitsmigranten aus unterschiedlichen Ländern in unterschiedlichen Phasen der Geschichte) und mit zahlreichen Einzelpersonen, die aus anderen Ländern und Kulturen stammen. Die religiöse Pluralität wiederum ist ebenfalls in Deutschland kein neues Phänomen: Seit der Reformation ist das Land bi- bzw. trikonfessionell, hinzu kommt, dass Juden vermutlich schon länger im Gebiet des heutigen Deutschland leben als Christen. Schließt man die verschiedenen nonkonformistischen christlichen Gruppierungen ein (von den Täufergruppen der Reformationszeit über die radikalen Pietisten bis hin zu den Freikirchen des 19. Jahrhunderts), dann wird das Bild eines multireligiösen Landes noch einmal bunter. Hinzu kommen weitere Strömungen innerhalb und außerhalb der Kirchen, die sich vor allem seit dem späten 19. Jahrhundert ausbreiteten und die religiöse Landschaft bis heute prägen: pantheistischer Humanismus, westlicher Buddhismus, neumystische, esoterische und okkulte Strömungen. Selbst eine vermeintlich für Deutschland neue Religion wie der Islam hat eine sehr viel längere, bis mindestens ins 18. Jahrhundert zurückreichende Tradition.

<sup>5</sup> Dies zeigt sich deutlich in einem kurzen Text zum Fach Ethik auf der Internet-Seite des Berliner Senats. Dort heißt es, nach einer kurzen Darstellung der Rechtslage im Blick auf den Religionsunterricht:

„Unsere Gesellschaft hat sich seit dem Beschluss des Grundgesetzes enorm verändert. Das öffentliche Leben hat sich immer weiter liberalisiert, Leben ist komplex und Orientierung schwierig geworden. Eine wachsende Zahl von Einwanderern vielfältiger Herkunft und unterschiedlicher Religionszugehörigkeit tun ein Übriges, dass einheitliche Bezugspunkte für viele nicht mehr klar erkennbar sind. Orientierungsprobleme, Konflikte und teilweise eklatante Verstöße gegen die Grundlagen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens sind die Folge – nicht nur bei Heranwachsenden.“ (Berlin 2006:1)



<sup>6</sup> Zur Unterscheidung von Kultur und Subkultur vgl. Willems (2008:128-130).

<sup>7</sup> Dies ließe sich an vermutlich allen grundlegenden Publikationen zum Thema Interreligiöse Pädagogik zeigen. Exemplarisch sei hier nur verwiesen auf Leimgruber 1995, der die Kapitel 3 bis 5 seines Buches „Interreligiöses Lernen“ überschreibt mit „Lernprozeß Christen – Juden“, „Lernprozeß Christen – Muslime“ und „Lernprozeß Christentum [sic] – Fernöstliche Religionen“. Lähnemann (1998:13) beginnt sein Werk über „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“ mit einem Unterrichtsbeispiel aus Schottland, in dem eine Lehrerin ein Schülerheft mit dem Titel „Houses without Bedrooms“ erstellt hat, das „Bilder und Skizzen religiöser Gebäude [enthält]: Kirche, Moschee, Synagoge, hinduistischer Tempel“.

<sup>8</sup> Klassischer Vertreter einer sehr weiten Religionsdefinition, nach der es unmöglich ist, nicht religiös zu sein, ist Thomas Luckmann (1991).

<sup>9</sup> Die Rede davon, dass Weltanschauungen in Dialoge einbezogen werden können (und nicht allein Menschen, die einer bestimmten Weltanschauung anhängen), ergibt sich aus einer systemischen Betrachtung interreligiöses und interkultureller Dialoge, die eine an den beteiligten Individuen orientierte Betrachtung ergänzt (vgl. Willems 2008:140-141).

<sup>10</sup> Auf eine solche Zuschreibungspraxis kann man nicht verzichten, da man Sprache verwenden muss, um sich verständlich zu machen. Auch der vorliegende Text, der ja über weite Teile versucht, die Konzepte Religion und Kultur zu dekonstruieren, muss deshalb an anderen Stellen von Religion und Kultur sprechen, als gäbe es diese. Dies ist nicht die Folge einer theoretischen Inkonsistenz, sondern eines notwendigen Wechsels der Diskurse.

<sup>11</sup> Vollkommen abwegig ist dagegen die Definition, dass ein ‚Ehrenmord‘ in Folge von Werteverfall verübt werde. Dies hatte der damalige Berliner CDU-Fraktionsvorsitzende Nicolas Zimmer (2005) behauptet („der Mord an Hatun Sürücü ist nur ein Beispiel für diesen schleichenden Werteverfall in unserer Gesellschaft“) und damit versucht, eine Änderung der Berliner Situation des Religionsunterrichts zu begründen. Überzeugender erscheint mir die Sichtweise, dass die Konflikte um ‚Ehrenmorde‘ eine Folge von *zu vielen* Werten sind: Die Mörder handeln einem Wertesystem entsprechend, das mit demjenigen des Opfers und der Mehrheitsgesellschaft im Konflikt steht. Die Lösung ist daher nicht ein Mehr an Werten, sondern die Herstellung eines weitergehenden Wertekonsenses –

bzw. die Bearbeitung des Problems in einem anderen System, nämlich dem Rechtssystem.

<sup>12</sup> Im Blick auf den Begriff Toleranz, den in der interreligiösen Pädagogik z.B. Ziebertz / Leimgruber (2003:433) ganz selbstverständlich als Unterrichtsziel benennen und in der interkulturellen Pädagogik etwa Nieke (2000:207), ist festzuhalten, dass dieser in der interkulturellen Pädagogik deutlich weniger konsensfähig ist als unter Religionspädagogen. So kritisiert Isabell Diehm, Toleranz lasse sich

„zwar im Sinne einer Tugend einfordern, ihre Praxis aber reifiziert zugleich Marginalität und bekräftigt bestehende soziale Ordnungen. Auch unter positiven Vorzeichen nehmen die auf die ‚ganze Person‘ ausgeweiteten, ehemals zur Diskriminierung herangezogenen Differenzmerkmale die betroffene Person gefangen und reduzieren diese gleichsam auf eben jene jeweils zugrunde gelegte Differenz [...]“ (Diehm 2004:138)

Daraus folge:

„Wird ihm, dem ‚ganzen‘ Subjekt, nun mit Toleranz begegnet, so bleiben all die genannten ‚traditionellen‘, die Toleranz ebenfalls auszeichnenden Strukturmerkmale, wie die grundsätzliche Ablehnung des Tolerierten, das Machtgefälle, die Asymmetrie und Hierarchie sowie die grundsätzliche Aufkündbarkeit der Toleranz, noch im Spiel.“ (Diehm 2004:137)

<sup>13</sup> Möglich wäre aber, wie es Nieke als erstes Ziel von interkultureller Erziehung und Bildung formuliert, den „eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus“ zu erkennen (Nieke 2000:204).

<sup>14</sup> Ein eindrückliches Beispiel hierfür ist der Bericht der Deutschlehrerin Rebecca Jung, die in einem Deutschkurs an Volkshochschule Essen mit muslimischen Teilnehmerinnen eine religionskundliche Einheit durchgeführt hat. Auf ihre Darstellung des Christentums war die erste Aussage einer Teilnehmerin: „Wer so was glaubt, muss verrückt sein.“ Jung (2005:12) resümiert: „Statt Interesse für die ‚andere‘ Religion zu wecken und darüber hinaus die Bereitschaft, sich mit ihr auseinander zu setzen, hatte ich Ablehnung und Unverständnis hervorgerufen. Darüber hinaus war der Ton, die Stimmung im Kurs zum ersten Mal ‚gekippt‘.“

<sup>15</sup> Im Blick auf nichtchristliche Religionen werden dann in Analogie zur Kirchengeschichte ‚Konfessionen‘ konstruiert, so dass suggeriert wird, Orthodoxe, Konservative und Liberale im Judentum, Sunniten, Schiiten und Aleviten im Islam oder die Anhänger der verschiedenen ‚Fahrzeuge‘ im Buddhismus verhielten sich zueinander wie Katholiken, Protestanten und, falls diese überhaupt in den Blick kommen, Orthodoxe.

<sup>16</sup> Vgl. als ein Beispiel einer spezifischen Inkulturation des Luthertums Willems (2003).